

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Moacir Gadotti (Organizador)

com a colaboração de

Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes Ciseski, Carlos Alberto
Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt,
José Eustáquio Romão, Paulo Roberto Padilha

PAULO FREIRE

Uma biobibliografia

PAULO FREIRE
Uma biobibliografia

PAULO FREIRE: Uma biobibliografia
Moacir Gadotti (Org.)

Capa: DAC

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Solange Martins

Arte final: Agnaldo J. Soares

Composição: Dany Editora Ltda.

Fotos de capa: Júlio Wainer

Digitação: Valdete Argentino Melo

ISBN: 85-249-0610-3

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e dos editores.

© 1996 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 387
Tel.: (011) 864-0111
05009-000 — São Paulo — SP

INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 — 2º andar — Cj. 22
Telefax: (011) 873-0462
05061-100 — São Paulo — SP

Impresso no Brasil — abril de 1996

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	5
Índice dos boxes	13
Primeiras palavras, Federico Mayor	17
Apresentação, Moacir Gadotti	19

Primeira Parte

PRÓLOGO BIOGRÁFICO A QUATRO VOZES

1. A voz da esposa: <i>A trajetória de Paulo Freire</i>	
Ana Maria Araújo Freire	27
1. Infância, adolescência e primeiras experiências profissionais	28
2. O “Método Paulo Freire”	37
3. O educador popular, exílio e retorno	40
4. Repercussão da obra de Paulo Freire	48
5. O escritor Paulo Freire	58
6. O ser humano Paulo Freire	64
2. A voz do biógrafo brasileiro: <i>A prática à altura do sonho</i>	
Moacir Gadotti	69
1. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial	70
2. Pedagogia dialógica e educação libertadora	83
3. Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo	88
4. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo	94
5. Reflexões mais recentes	104
6. Que futuro pode ter o pensamento de Paulo Freire?	110
3. A voz do biógrafo latino-americano: <i>Uma biografia intelectual</i>	
Carlos Alberto Torres	117
1. Origem latino-americana	117
2. Fenomenologia dialética	125
3. A influência africana	129
4. Reaprendendo o Brasil	141
5. Concluindo com a “pedagogia da pergunta”	145

4. Uma voz europeia: <i>Arqueologia de um pensamento</i>	
Heinz-Peter Gerhardt	149
1. Primeiras influências recebidas	149
2. A recusa do academicismo	153
3. No princípio era o método	156
4. Evolução de suas teses epistemológicas	159
5. Um pensamento praxiológico	166

Segunda Parte

A VIDA DE PAULO FREIRE SOB O OLHAR DE

Alberto Damasceno • Alípio Casalli • Almino Affonso • Ana Maria Saul • Ângela Antunes Ciseski • Antonio Faundez • Antonio João Mânfió • Azril Bacal • Carlos Alberto Emediato • Carlos Alberto Torres • Célia Barbosa • Celso de Rui Beisiegel • Claudius Ceccon • Dagmar M. L. Zibas • Denis Fortin • Donaldo Macedo • Ettore Gelpi • Eunice Ribeiro Durham • Francisco Gutiérrez • Guillermo Willianson C. • Isabel Hernández • Ivani Catarina Arantes Fazenda • Jair Militão da Silva • José Eustáquio Romão • Lúcia Maria de Franca Rocha • Maria Ângela Teixeira • Maria de Souza Duarte • Maria Stella Santos Graciani • Mere Abramowicz • Miguel Darcy de Oliveira • Moacir Gadotti • Núbria Gripp Vianna • Paulo de Tarso Santos • Pierre Furter • Ricardo Ferreira da Silva • Tânia Maria Cardoso de Oliveira

1. <i>A experiência de Brasília</i>	
Célia Barbosa e outros	173
2. <i>O Sr. sabe o que está falando?</i>	
Paulo de Tarso Santos	176
3. <i>Desafios nos trópicos</i>	
Pierre Furter	180
4. <i>O Método Paulo Freire</i>	
Celso de Rui Beisiegel	182
5. <i>Paulo Freire: 1964-1969 – Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou</i>	
Guillermo Willianson C.	184
6. <i>Caminhante da obriedade</i>	
Francisco Gutiérrez	187
7. <i>Paulo Freire e o Conselho Mundial das Igrejas</i>	
Antonio Faundez	190
8. <i>Boas-vindas ao Brasil</i>	
Almino Affonso	191
9. <i>Paulo Freire em Santa Catarina</i>	
Antonio João Mânfió	194
10. <i>Um telefonema</i>	
Tânia Maria Cardoso de Oliveira	198
11. <i>Uma mente penetrante e inquieta</i>	
Donaldo Macedo	200
12. <i>Amor e perda em tempos de vida – Em dois momentos entrelaçados</i>	
Mere Abramowicz	201

13. <i>Tango e Paulo Freire – Carta a Moacir Gadotti</i>	
Carlos Alberto Torres	204
14. <i>Ser secretária de Paulo Freire</i>	
Dagmar M. L. Zibas	208
15. <i>Concursos públicos e pluralismo democrático</i>	
Eunice Ribeiro Durham	210
16. <i>Dez anos de conversas</i>	
Claudius Ceccon	212
17. <i>O passo seguinte do nosso desafio</i>	
Miguel Darcy de Oliveira	215
18. <i>Meus encontros com Paulo Freire</i>	
Alípio Casalli	217
19. <i>Educador de um novo século</i>	
Ivani Catarina Arantes Fazenda	220
20. <i>O homem e o mito – Um encontro em três momentos</i>	
Jair Militão da Silva	222
21. <i>Paulo Freire no Uruguai</i>	
C.I.D.C.	224
22. <i>Convivendo com Paulo Freire – Uma experiência inusitada</i>	
Ana Maria Saul	226
23. <i>Momentos que não dá para esquecer</i>	
Maria Stella Santos Graciani	229
24. <i>Paulo Freire, a Amazônia e o boto</i>	
Alberto Damasceno	231
25. <i>Permeando muitos projetos</i>	
Azril Bacal	232
26. <i>Sobre a gestão Paulo Freire – Uma carta</i>	
Ângela Antunes Ciseski	235
27. <i>Um homem dotado de uma grande humanidade</i>	
Ettore Gelpi	237
28. <i>Paulo Freire, mestre e amigo</i>	
Denis Fortin	239
29. <i>Uma geração que graças a você aprendeu a sonhar</i>	
Isabel Hernández	242
30. <i>Um mestre da simplicidade</i>	
Carlos Alberto Emediato	244
31. <i>Eterna demanda do reencontro</i>	
José Eustáquio Romão	246
32. <i>Em prol do Nobel da Paz – Carta de lançamento da campanha</i>	
Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres e Francisco Gutiérrez	249

Terceira Parte
ESCRITOS DE PAULO FREIRE

1. Livros	257
2. Artigos, conferências e palestras	283
3. Entrevistas	311
4. Prefácios e apresentações	321

Quarta Parte
ESCRITOS SOBRE PAULO FREIRE

1. Livros, dissertações e teses	327
2. Artigos e resenhas	371
3. Textos que comentam sua obra	435
4. Outros textos e materiais	523

Quinta Parte
A OBRA DE PAULO FREIRE SOB O OLHAR DE

Adilson Florentino da Silva • Adriano Nogueira • Alfredo Moffat • Ana Mae Barbosa • Bartolomeo Bellanova • Benedito Eliseu Leite Cintra • Carlos Alberto Torres • Carlos Crespo Burgos • Cecília Montag Hirschzon • Cristovam Buarque • Dalmo de Abreu Dallari • Denis Collins • Eliseu Muniz dos Santos • Ermínio G. Neglia • Fausto Telleri • Henry A. Giroux • Herbert Kohl • Ira Shor • Jacinto Ordóñez Peñalongo • Jaume Trilla i Bernet • João Pedro da Fonseca • João Raimundo Alves dos Santos • João Viegas Fernandes • John L. Elias • Jorge Werthein • José Carlos Barreto • José Eustáquio Romão • José Maria Coutinho • Jürgen Zimmer • Kyu Hwan Lee • Ladislau Dowbor • Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho • Luiz Carlos de Menezes • Marcia Moraes • Marcos Edgar Bassi • Marcos Reigota • Maureen O'Hara • Melany Copit • Moacir Gadotti • Moema L. Viezzer • Nel Verbee • Paulo Roberto Padilha • Paulo Rosas • Peter MacLaren • Pierre Dominice • Reinaldo Matias Fleuri • Rosa Maria Torres • Rosely A. R. Assumpção • Rosiska Darcy de Oliveira • Seth Chaiklin • Sônia Alem Marrach

1. <i>Germinação do pensamento de Paulo Freire</i> Paulo Rosas	559
2. <i>O tempo em que a obra de Freire nasceu</i> Sônia Alem Marrach	563
3. <i>Um livro perturbador a respeito da educação</i> Ira Shor	565
4. <i>Pedagogia do oprimido – Revolução pedagógica da segunda metade do século</i> Carlos Alberto Torres	567
5. <i>Um livro para os que cruzam fronteiras</i> Henry A. Giroux	569
6. <i>Pedagogia da libertação</i> Dalmo de Abreu Dallari	570
7. <i>O corte epistemológico de Paulo Freire</i> Jacinto Ordóñez Peñalongo	573
8. <i>Educação e mudança</i> Jorge Werthein	576
9. <i>Entre o grego e o semita</i> Benedito Eliseu Leite Cintra	577
10. <i>Illich e Freire – A opressão da pedagogia e a pedagogia dos oprimidos</i> Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice	580
11. <i>Educação contra a loucura</i> Alfredo Moffat	583

12. <i>Paulo Freire e a formação da educadora</i> Marcia Moraes	584
13. <i>Paulo Freire e o Primeiro Mundo</i> Peter MacLaren	587
14. <i>O otimismo de Paulo Freire</i> Denis Collins	589
15. <i>O significado da libertação na prática</i> Fausto Telleri	591
16. <i>Paulo Freire e Carl Rogers</i> Maureen O'Hara	593
17. <i>Paulo Freire e as relações sociais de gênero</i> Moema L. Viezzer	596
18. <i>Educar para desenvolver e conscientizar</i> João Viegas Fernandes	599
19. <i>Diálogo e práxis</i> Reinaldo Matias Fleuri	601
20. <i>Educação-utopia em Paulo Freire – O verdadeiro realismo do devir humano</i> Bartolomeo Bellanova	603
21. <i>Paulo Freire e Rudolf Steiner</i> Rosely A. R. Assumpção	606
22. <i>Paulo Freire e a educação religiosa</i> John L. Elias	608
23. <i>Cartas a Cristina</i> Marcos Reigota	610
24. <i>Por que as reformas não reformam?</i> Herbert Kohl	611
25. <i>Paulo Freire e a educação multicultural</i> José Maria Coutinho	613
26. <i>Paulo Freire e a escola de horário integral</i> Adilson Florentino da Silva e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho . . .	614
27. <i>Paulo Freire e sua aplicação ao teatro</i> Ermínio G. Neglia	617
28. <i>Paulo Freire e as teorias da comunicação</i> Carlos Crespo Burgos	620
29. <i>Paulo Freire e a educação municipal</i> José Eustáquio Romão	622
30. <i>Paulo Freire e a merenda escolar</i> João Pedro da Fonseca	626
31. <i>Psicanálise e Paulo Freire</i> Cecília Montag Hirschzon e Melany Copit	629
32. <i>Paulo Freire nas minhas aulas</i> Seth Chaiklin	631
33. <i>Paulo Freire e a cooperação para o desenvolvimento</i> Nel Verbee	633
34. <i>Volta ao ser humano completo</i> Ladislau Dowbor	635
35. <i>Paulo Freire e a arte-educação</i> Ana Mae Barbosa	637

36. <i>Paulo Freire e os físicos</i>	
Luiz Carlos de Menezes	639
37. <i>Paulo Freire e a pedagogia crítica</i>	
Kyu Hawan Lee	642
38. <i>Repercussões da obra de Freire</i>	
Jaume Trilla i Bernet	645
39. <i>Simplificações da obra de Paulo Freire</i>	
José Carlos Barreto	647
40. <i>O diálogo: um itinerário comum</i>	
Marcos Edgar Bassi, Eliseu Muniz dos Santos e	
João Raimundo Alves dos Santos	649
41. <i>Pensamento de Paulo Freire – uma inspiração para o trabalho pedagógico</i>	
Adriano Nogueira e outros	651
42. <i>Por que uma releitura de Freire?</i>	
Rosa Maria Torres	654
43. <i>O povo como personagem</i>	
Cristovam Buarque	656
44. <i>Das crianças para lá das sete montanhas e mares</i>	
Jürgen Zimmer	658
45. <i>Organizando a bibliografia de Paulo Freire</i>	
Paulo Roberto Padilha	660
46. <i>A esperança como imperativo existencial e histórico</i>	
Moacir Gadotti	661

Sexta Parte

O LEGADO DE PAULO FREIRE

1. Onde encontrar material de e sobre Paulo Freire	667
2. Editoras que publicaram obras de e sobre Paulo Freire	693
3. O Instituto Paulo Freire	699
4. Glossário	709
5. Índice onomástico	735

ÍNDICE DOS BOXES

1. O livro do bebê	29
2. Minha primeira professora (Paulo Freire)	31
3. Paulo Freire no Colégio Oswaldo Cruz (Vicente Madeira e Paulo Freire).	32
4. Carta a Clodomir Moraes – Lembrando os ensinamentos da prisão (Paulo Freire)	41
5. Que país é este? (Henfil)	43
6. Medalha Comenius para Paulo Freire (Hans Füchtner)	51
7. Educar para a paz (Paulo Freire)	52
8. Rumo a Barcelona (Jorge Cláudio Ribeiro)	54
9. Carta de Indira Gandhi	57
10. Indicação ao Prêmio Nobel da Paz (Moção da SBPC)	62
11. Carta do filósofo Albert Memmi	63
12. Testando a personalidade (Moacir Gadotti)	65
13. A volta a Angicos, 30 anos depois (Eliane Sonderman)	71
14. Myles Horton e Paulo Freire (Gary J. Conti)	75
15. Método Paulo Freire (Lauro de Oliveira Lima)	79
16. Dialética e diálogo (Wolfdietrich Schmied-Kowarzik)	86
17. Projeto sim, sistema não – Modo de pensar dialético de Freire (Balduino Antônio Andreola)	87
18. Carta do educador polonês Bogdan Suchodolski	89
19. Lembrava um rogeriano (Paulo Rosas)	90
20. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo (Paulo Freire)	95
21. Círculos de pais e professores (Paulo Freire)	96
22. À Luiza Erundina – Defendendo o salário dos professores (Paulo Freire)	98
23. Recado de Paulo Freire ao MOVA-SP	99
24. Manifesto à maneira de quem, saindo, fica (Paulo Freire)	103
25. Reescrevendo os textos em linguagem não sexista (Paul V. Taylor)	108
26. Crítica e autocrítica (Rosa Maria Torres)	113
27. Carta do presidente do Equador Oswaldo Hurtado	124
28. Diálogo Sul-Sul (Claire-Marie Jeannotat)	129

29. Entre as tribos nômades do deserto (Leonel Narvaez Gomez)	132
30. Carta de Mário Cabral	136
31. Guiné-Bissau: duas décadas depois (Rosa Maria Torres)	138
32. Amílcar Cabral e Che Guevara (Paulo Freire)	141
33. Uma conquista do trabalho coletivo (Paulo Freire)	143
34. Elza Maria Costa de Oliveira (Arturo Ornelas)	150
35. Movimento de Cultura Popular – Consolidação do Método Paulo Freire (Paulo Rosas)	158
36. A experiência pedagógica do exílio (Frei Betto e Paulo Freire)	162
37. Fala clandestina (Paulo Freire)	165
38. Canção óbvia (Paulo Freire)	189
39. Voltando ao passado (Anita Pires)	197
40. A pessoa Paulo Freire (Ione Cirilo)	204
41. Inclusão de Freire em bibliografia (Yvone Gonçalves Khouri)	212
42. Última carta de sua mãe	218
43. Orgulho de ter um latino-americano como Freire (Victor Corral)	244
44. Ao Comitê Nobel Norueguês	251
45. O poder da palavra (Pierre Furter)	259
46. Minha principal obra de referência (Frei Betto)	265
47. Fecundou toda uma geração de jovens (Rosa Maria Torres)	266
48. Traços mais significativos (Antonio Joaquim Severino)	271
49. Educação na cidade (Marcos Reigota)	273
50. Grandes temáticas da América Latina (Antonio Chizzotti)	274
51. Professora sim, tia não (Rosa Maria Torres)	275
52. Articulando poesia e ciência (Adriano Nogueira)	276
53. Somos o que somos (Marta Suplicy)	276
54. Freire e Betto nessa escola chamada vida (Maria Tereza Pagliaro)	277
55. Freire, herdeiro de William James (Ann E. Berthoff)	279
56. Ousadia do cotidiano (Sérgio Haddad)	279
57. “Educação Paulo Freire” (Clodovis Boff)	281
58. Uma descoberta transcendental (Adriana Puiggrós)	284
59. Amílcar Cabral e a dialética paciência-impaciência (Paulo Freire)	298
60. Paulo Freire em Estocolmo (Silvio Grande Rosa)	303
61. O sonho das escolas comunitárias (Paulo Freire)	306
62. A classe na análise social da realidade (Donaldo Macedo e Paulo Freire)	307
63. Respeito ao saber do senso comum (Neidson Rodrigues e Paulo Freire)	323
64. Equilíbrio entre utopia e adesão ao concreto (Enzo Morgagni)	334
65. Trabalhos de Freire: desafios, não receitas (Miguel Escobar Guerrero)	337
66. Uma pedagogia a partir da realidade (Miguel Escobar Guerrero)	338
67. Tudo sobre o homem e o educador (Maria José Vale Ferreira)	341
68. Confronto Paulo Freire-MOBRAI (Gilberta Martino Jannuzzi)	346
69. Idéias de Paulo Freire sobre comunicação (Venício Artur de Lima)	349
70. A quem interessava o Sistema Paulo Freire (Sílvia Maria Manfredi)	350
71. Paulo Freire e a identidade latino-americana (Antonio Monclús)	354
72. Freire e o pensamento existencialista (Martha Bardado)	366
73. O projeto da Pedagogia da Esperança (Paulo Freire)	370

74. Ser para os outros e ser para si mesmo (Alma Flor Ada)	371
75. Morri de inveja (Darcy Ribeiro)	373
76. Freire diante do fracasso do estatismo (José Carlos Barreto)	375
77. Complexidade multidisciplinar da obra de Freire (Hélène Barros)	376
78. Paulo Freire e Leonardo Boff (Carlos Rodrigues Brandão)	379
79. O homem inserido no mundo (Antonio Callado)	381
80. Os oprimidos como mestres (Andrea Canavaro)	382
81. O sistema Paulo Freire de Alfabetização (Aurenice Cardoso)	383
82. O intelectual e as massas populares (Paulo Freire)	387
83. Categorias do pensamento de Paulo Freire (Hilda Varela Barraza e Miguel Escobar Guerrero)	390
84. O discurso de Paulo Freire (Solange Figueroa M.)	391
85. Aprender em condições adversas (Martha San Juan França)	393
86. Modernidade e pós-modernidade (Paulo Freire)	395
87. Um repensar de suas idéias (Sérgio Haddad)	400
88. Conceito de espaço livre (Betty Oliveira e Paulo Freire)	404
89. Sem vergonha de ser professor (William B. Kennedy e Paulo Freire)	405
90. Paulo Freire e a USAID (Jerome Levinson e Juan de Onís)	408
91. A vigência da palavra “oprimido” (Ana Quiroga)	420
92. Aclarando suas idéias a cada novo livro (Viviam Wyler)	433
93. Corajosa retomada da realidade (Evaldo Amaro Vieira)	434
94. Pedagogia do oprimido reescrita (Maria Adozinda)	435
95. O que é conscientização? (Peter Park e Paulo Freire)	441
96. Ler para viver o mundo (Márcio d’Olne Campos)	444
97. Bases da pesquisa participante (Eliete Santiago)	445
98. Ler palavras, ler o mundo (Paulo Freire)	453
99. Tradição do pensamento utópico (Daniel Jover Torregros)	465
100. Teoria dialógica da comunicação (Venício A. de Lima)	471
101. Carta aberta aos educadores e educadoras (Paulo Freire)	481
102. Falas que dão a pensar (Carlos Lyra)	482
103. Educação comunitária e economia popular (Paulo Freire)	485
104. A Thiago de Mello (Paulo Freire)	488
105. Rádio e educação (Jorge Vasconcelos e Paulo Freire)	493
106. Um dos fundadores da Teologia da Libertação (Leonardo Boff)	497
107. O professor como artista (Ira Shor e Paulo Freire)	509
108. Compreensão mágica da palavra escrita (Ezequiel Theodoro da Silva e Paulo Freire)	510
109. Ferramentas que abrem novas veredas (Luiz Eduardo Wanderley)	519
110. Uma obra histórica e profética (Pedro Pontual)	522
111. Paulo Freire e os computadores (Werner E. Breede)	530
112. Um símbolo da nossa liberdade (Guadalupe Ruiz Giménez)	543
113. Na terra do padre Cícero (José Rodrigues de Souza)	546
114. Novos caminhos para o pensamento (Rubem Alves)	556
115. As leituras do jovem Paulo Freire (Ana Maria Araújo Freire)	562
116. A abordagem centrada na pessoa e o oprimido (Carl Ransom Rogers)	595
117. Paulo Freire e o feminismo (Ruth S. Meyers)	598

118. Paulo Freire marxista? (Lígia Chiappini Moraes Leite e Paulo Freire) . . .	609
119. Paulo Freire e o teatro de Ariano Suassuna (Jarbas Maciel)	619
120. Conceito de comunicação em Paulo Freire (Venício Artur de Lima)	621
121. A emoção nos escritos de Paulo Freire (Ann L. Sherman)	630
122. O mais importante pedagogo do nosso século (Roger Garaudy)	647
123. Paradoxos da educação em transição (Martin Carnoy)	649
124. Paulo Freire e o CEDI (Diana Aronovich Cunha)	667
125. Associação Paulo Freire	670
126. Bibliotecas populares “Paulo Freire” (Francisco Genézio de Lima Mesquita) . .	671
127. Paulo Freire e o CEAAL (Francisco Vio Grossi)	673
128. As velhas casas... Lembrando o CEDI (Rubem Alves)	676
129. Centro de Documentação e Informação Paulo Freire	677
130. Instituto Cajamar	683
131. Projeto BB-Educar (Maria Stella Santos Graciani)	687
132. Palo Verde	688
133. Vereda – Centro de Estudos em Educação	691
134. Fertilizador do inusitado (Carlos Rodrigues Brandão)	706

3

A voz do biógrafo latino-americano UMA BIOGRAFIA INTELECTUAL

Carlos Alberto Torres

Paulo Freire é, talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas. Seu princípio de educação como ação cultural, seu método de *conscientização* e suas técnicas para alfabetização têm sido adotados e adaptados para ajustar milhares de projetos onde a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social. Mas qual é a origem política da teoria e da prática de Freire? Qual é o conteúdo político do método? Como as idéias de Freire expandiram-se durante as três últimas décadas? Este texto tentará dar respostas a estas questões. Investigo o desenvolvimento de Freire desde o início de seu trabalho no Brasil e no Chile, passando por suas tentativas de aplicar seu método em diferentes ambientes culturais da África até sua volta ao Brasil, nos anos 80, e início dos anos 90.

1. Origem latino-americana

Desde a publicação de *Educação e atualidade brasileira* em Recife, Brasil, em 1959 – mais tarde revisada e publicada com modificações como *Educação como prática da liberdade* –, o trabalho de Paulo Freire tem influenciado não só a prática pedagógica da América Latina como também a da África. Seus principais trabalhos têm sido traduzidos em diversas línguas e novas gerações de educadores olham Freire como um clássico em sua área. Ao mesmo tempo, está havendo uma reavaliação teórica dos trabalhos

iniciais de Freire que enfatizam suas relações com a ideologia desenvolvimentista do ISEB no Brasil do início dos anos 60 e com a teoria sociológica de Karl Mannheim.

O ISEB foi a mais importante experiência antes do *golpe de Estado* de 1964 por desenvolver uma ideologia nacionalista que deveria contribuir para o processo de modernização social, apoiado pelo governo de João Goulart. Paulo Freire junto com outros intelectuais – Hélio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes – foram participantes da atmosfera intelectual produzida em “oficinas” do ISEB. Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee.

O polêmico trabalho de Vanilda Pereira Paiva, *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* documenta esse assunto. A autora argumenta que a perspectiva de Freire foi eminentemente populista e relacionada ao nacionalismo desenvolvimentista que prevaleceu na administração de João Goulart. Esse argumento, que tem sido considerado uma crítica acadêmica ao trabalho de Freire no Brasil, aumentou minhas críticas simpatizantes do trabalho publicado de Freire em espanhol e em português. A análise de Paiva repousa num entendimento limitado, isto é, parte de uma perspectiva ortodoxa marxista da noção de populismo russo e a relaciona ao descontentamento com as raízes da filosofia e antropologia cristãs de Freire.

Vanilda Paiva tem tentado mostrar em detalhes a semelhança entre o conceito de *processo de consciência crítica* de Freire e o *processo de compreensão* proposto pelo sociólogo húngaro. Do mesmo modo, os maiores temas de Mannheim, tais como a ampla discussão sobre liberdade, planejamento democrático, democratização fundamental da sociedade e a teoria da personalidade democrática são questões cruciais nos primeiros escritos de Freire. A avaliação *ex-post* de Paiva é arriscada, pois enfatiza similaridades formais enquanto omite uma substantiva análise das diferenças entre Mannheim e Freire. É claro, no entanto, que sua origem de educador brasileiro foi ideologicamente a de um pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal, cujos representantes são, por exemplo, Tristão de Ataíde, no Brasil, ou Emmanuel Mounier, na França. Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita foram incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical.

Há várias razões que explicam a forte influência de Freire. Primeiramente, seus trabalhos fundamentam-se em hipóteses que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo,

como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Essa visão inovadora e seu talento excepcional como escritor em português e espanhol têm conquistado, com seus escritos iniciais, um amplo público leitor composto por educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos.

Os leitores da língua inglesa manifestam certa dificuldade para compreender os textos freireanos. Eu acredito que ela tem menos a ver com a tradução de seu trabalho – apesar de sérias imperfeições em algumas delas – do que com a natureza do pensamento dialético e as estratégias de explanação de Freire. Essa dificuldade pode ser intensificada porque seus mais recentes livros têm sido composições “faladas” ou “dialogadas” com um distinto sabor oral. O pensamento dialético de Freire desenvolve-se num modelo de análise lógica e racional diferente das explanações positivistas, por isso fora da linha de pensamento comum em países onde se fala o inglês.

Em segundo lugar, os primeiros escritos de Freire apareceram durante um período de intenso conflito político em que a luta de classes na América Latina adquire força expressiva; por isso o *momento histórico* é extremamente importante para se entender a popularidade de Freire na América Latina. O período que se estendeu do início dos anos 60 ao início dos anos 70 foi marcado por fatos inter-relacionados. Dentre os mais importantes, estão: o triunfo e a consolidação da Revolução Cubana (1959-1961) e a instalação do primeiro governo socialista na região (1962); o relativo avanço e consolidação das forças populares – particularmente os sindicatos das classes trabalhadoras e os partidos políticos de esquerda – sob os regimes populistas; e o projeto da *Aliança para o Progresso* designado e apoiado pela administração Kennedy como resposta norte-americana para a tendência radical surgida com a Revolução Cubana. O projeto trouxe um considerável apoio financeiro para os programas econômicos, políticos e educacionais do continente latino-americano. Dois aspectos desse programa de desenvolvimento devem ser ressaltados: primeiro, o apoio a reformas agrárias que tentaram desestabilizar o poder da burguesia agrária tradicional e promover o agricomércio na região; e, em segundo lugar, a diversificação e expansão do processo de industrialização através da substituição de importações durante o período de consolidação da penetração de corporações multinacionais dos Estados Unidos na América Latina. Foram muitas as implicações que essas tendências tiveram em alterar as estruturas políticas e econômicas originais.

Esse também foi um período em que os primeiros sintomas da *crise de hegemonia* no ventre da burguesia tornaram-se claramente perceptíveis em alguns países do continente. Em particular, a experiência populista (bonapartista) do Peronismo e do Getulismo apareceram apenas como um período entre a crise do Estado oligárquico nos anos 30 e a tentativa de estabelecer uma hegemonia do capitalismo industrial burguês nas sociedades

Acima, com Hugo Assmann, Arturo Ornelas, Carlos Tunnerman, Ministro da Educação da Nicarágua, e Fernando Cardenal, Diretor da Cruzada Nacional de Alfabetização (1979).

Ao lado, no mesmo ano,
capacitando uma equipe
de Cruzada Nacional
de Alfabetização da
Nicarágua.

sul-americanas nos anos 60. A falência dessa tentativa e o ativismo político das massas provocaram coalisões burguesas que viram no *golpe de Estado* e no controle administrativo deste pelos militares a última chance de restaurar a ordem.

Uma consequência maior desse processo foi o surgimento de movimentos populares revolucionários na América Latina com diferentes expressões e estratégias, de acordo com a experiência histórica de cada país. Por isso, a proposta de Freire para a *educação como prática da liberdade* – opondo-se ao positivismo e ao pragmatismo educacional então predominantes nos círculos educacionais – e para a *pedagogia do oprimido* foi naturalmente ouvida e colocada em prática por educadores latino-americanos progressistas.

Nesse período, devido à superestrutura política, jurídica e democrático-burguesa das sociedades latino-americanas, esses movimentos populares foram capazes de organizar as massas politicamente levando-as, algumas vezes, a confrontarem o Estado capitalista. Portanto, políticas anticapitalistas e anti-imperialistas foram exaustivas num contexto em que os direitos humanos foram moderadamente respeitados, em contraste com a experiência dos anos 70 e do início dos anos 80. A ditadura militar que regulou a Argentina durante o período 1976-1983 aniquilou a oposição política através da detenção, da tortura, assassinato e “desaparecimento” de milhares de cidadãos argentinos. Nesse sentido, os anos 60 caracterizam-se como um período fértil para o surgimento e receptividade de uma pedagogia como a de Freire, causando impacto sobre os cenários educacionais progressistas do mundo inteiro.

Em terceiro lugar, e provavelmente uma das maiores razões para o sucesso de Freire, foi a relação próxima entre a sua filosofia educacional inicial e o pensamento católico. Naquele tempo, depois do Conselho Vaticano Segundo (1965), a Igreja Católica bem como outras igrejas cristãs entraram num processo de transformação ideológica e de ampliação de seus sistemas e estratégias socioculturais dirigidos à sociedade civil.

O mais importante registro para comprovar nossa tese em relação à posição ideológico-política na Igreja pode ser encontrado nos Documentos Finais de Medellín, produzidos na assembléia regional de Bispos em Medellín, Colômbia, em 1968. A influência do pensamento de Freire é claramente evidenciada no documento sobre educação: “Sem esquecer as existentes diferenças entre os sistemas educacionais de países da América Latina, nossa opinião é de que o currículo, em geral, é muito abstrato e pedante. O método didático tenta transmitir conhecimento ao invés de, dentre outros valores, uma crítica aproximação da realidade. De um ponto de vista ‘social’, o sistema educacional tenta apoiar a estrutura social e econômica ao invés de suas modificações. Quando os latino-americanos tentam construir sua própria identidade inseridos num contexto de rico pluralismo cultural, eles se deparam com um sistema educacional uniforme. Sistemas educacionais

têm uma orientação econômica dirigida para se possuir bens, enquanto o jovem necessita desenvolver-se através da satisfação e da auto-realização no trabalho e no amor. Nosso pensamento sobre esse aspecto tenta promover uma visão de educação que concorda com o desenvolvimento integral do nosso Continente. Essa educação é chamada de educação para libertação; isto é, educação que permite o aprendiz a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento” (*Documentos Finales de Medellín*, Buenos Aires, Paulinas, 1971, pp. 70-72).

Essa linguagem é parecida com a de *Educação como prática da liberdade* que atingiu grande ressonância como um texto básico para educadores cristãos. Da mesma forma, em 1963, foi oficializada a aprovação do método de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil o qual foi adotado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como seu próprio método para alfabetizar através da telescola (educação à distância, usando televisão e monitores).

Em resumo, o desenvolvimento do pensamento de Freire reflete o novo horizonte intelectual na América Latina. Sem desenvolver uma extensiva história das idéias na América Latina, talvez se possa dizer que essa atmosfera intelectual tem algumas características-chaves: primeira, o renascimento do pensamento marxista após o fim stalinista. Nesse sentido, a repercussão do trabalho de Louis Althusser e, subseqüentemente, de Antonio Gramsci no meio acadêmico da América Latina e as fortes figuras de Ernesto “Che” Guevara e Fidel Castro nos meios prático e político foram sintomáticas dos novos grupos socialista e progressista. Além disso, o ressurgimento da guerrilha e das lutas armadas cuja característica predominante foi a progressiva e massiva incorporação de militantes burgueses – muitos dos quais oriundos das raízes católicas – criou novas questões políticas, redefinindo suas estratégias, deslocando a luta do campo para os centros urbanos. Em certos casos, esses movimentos de guerrilha – por exemplo, o Uruguai com a “Frente Amplio” ou a Argentina com a experiência Montoneros-Peronista – foram fortemente ligados ao ativismo político das massas.

Certamente, há considerável experiência de luta armada na região durante este século, tal como a Revolução Mexicana (1910-1917), o movimento de Sandino na Nicarágua durante os anos 30 e a Revolução Nicaraguense nos anos 70, famosa pelo sucesso da derrubada da ditadura de Somoza em 1979, a insurreição popular em El Salvador (1932), a Revolução Boliviana (1952), a luta armada em Cuba (1957-1959) e as experiências de múltiplas guerrilhas na Colômbia e Venezuela entre 1940 e 1970, para citar apenas os casos mais relevantes. Mas uma das mais distintas características da experiência da nova guerrilha dos anos 60 foi, particularmente, a adesão de membros da classe média ao invés das tradicionais brigadas de camponeses.

Nessa conexão, a incorporação progressiva dos militantes católicos foi altamente significativa, especialmente a importância simbólica do padre Camilo Torres que morreu lutando ao lado de guerrilhas colombianas no final dos anos 60. Outras indicações da nova era para as igrejas católica e protestante na região incluíram a nova Teologia e Filosofia da Libertação, o cristão para o Movimento Social, e o novo ecumenismo universal apoiado pelo Conselho Mundial de Igrejas.

Nesse tempo, no meio acadêmico-filosófico, havia um reconhecido interesse por questões nacionais e indígenas, assim como uma reavaliação do conteúdo popular da cultura nacional em oposição à imitação dos estilos de vida europeus ou norte-americanos. Finalmente, nas Ciências Sociais, novas propostas para o estudo do processo desenvolvimentista, como a chamada Teoria da Dependência, adquiriram grande relevância, transcendendo a erudição latino-americana e sendo projetadas para os Estados Unidos, União Soviética e mesmo para a África, através dos escritos de Fernando H. Cardoso e Enzo Faletto, André Gunder-Frank, Osvaldo Sunkel e Pedro Paz, Theotonio dos Santos e outros. Nesse contexto, Freire representa e reflete em seus escritos dedicados à pedagogia um momento ideológico particular nas sociedades da América Latina.

Após o *golpe de Estado* brasileiro de 1964, Freire deixou o país para viver e trabalhar no Chile no ICIRA, um órgão do governo democrático cristão responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária. Freire teve a oportunidade de experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do Jovem Partido Democrata Cristão – alguns deles foram posteriormente incorporados a novos partidos dentro da coalisão da Unidade Popular – e em contato com o pensamento marxista, altamente estimulante, e com fortes organizações da classe trabalhadora. Isso foi o início do triunfo da Unidade Popular no Chile, que foi a primeira experiência eleitoral bem-sucedida da transição para o socialismo na América Latina, que começou em 1970, tendo terminado em 1973, com o *golpe de Estado* que trouxe Pinochet para o poder.

Em 1970, Freire deixou o país após aceitar um convite do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra para trabalhar como o principal consultor para o Departamento de Educação. Enquanto isso, a popularidade do método de Freire e de sua filosofia da educação problematizadora cresceu e alcançou educadores progressistas na América Latina, sendo adotada em quase todos os lugares, em experiências pequenas ou nacionais de educação de adultos, tais como no Uruguai, Argentina, México, Chile, Peru e Equador.

CARTA DE OSWALDO HURTADO
Presidente do Equador

Estimado Professor Freire,

Lamentei muito que as circunstâncias tenham impossibilitado nosso encontro durante minha recente visita ao Brasil. Agradar-me-ia enormemente conversar com você por ocasião do lançamento da edição brasileira de meu livro, a qual foi enriquecida sobremaneira por seu acertado prólogo.

Acuso recebimento e agradeço sua amável carta, que me foi entregue por nosso amigo e editor comum, Fernando Gasparian.

Desejo fazê-lo conhecer que o Plano de Alfabetização é um êxito já que ao término de meu mandato teremos eliminado o analfabetismo no país. O processo de pós-alfabetização está gerando, com a intervenção direta dos líderes das comunidades rurais, um verdadeiro sentido de autêntica participação popular. Também são positivos os resultados obtidos pela alfabetização nas comunidades bilíngües.

Oxalá tenha você, professor Freire, a oportunidade de regressar um dia ao Equador. Será muito útil para nós realizar um seminário de avaliação do Programa de Alfabetização e eu apreciarei sua inestimável participação.

Receba, com sua família, meu mais fraternal cumprimento.

Oswaldo Hurtado

Quito, Ecuador, 16.06.1982

A partir desse momento, a palavra *conscientização* (ou consciência crítica) adquire força nos programas político-culturais dos grupos socialistas. Sua popularidade, como uma nova perspectiva educacional, cresceu em todos os lugares. Preocupado com a diversidade de conotações da palavra conscientização, Freire explicitamente alertou contra a obsessão do uso dessa palavra-emblema em programas conservadores cujos princípios educacionais estavam mais próximos da *educação bancária* do que da *educação problematizadora* ou da *ação cultural para liberdade*. Freire tem definido pedagogia como uma ação cultural, distinguindo duas ações culturais centrais: educação bancária e educação problematizadora.

O pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista e sua análise tem sido, através do tempo, trabalhada dentro da moldura histórico-materialista, redefinindo seus velhos temas existencialistas-fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa.

Essas breves considerações nos guiam para, na próxima seção, esclarecer a caracterização do processo de educação, ação cultural e consciência crítica no trabalho de Freire e sua contribuição para a radical mudança social.

2. Fenomenologia dialética

Paulo Freire afirma no texto “Acción Cultural Liberadora” que publiquei na Espanha no livro *Paulo Freire: educación y concientización* (Salamanca, Sigüeme, 1985, p. 85): “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor ‘vivendo’ na consciência do oprimido pode ser extraída”.

Portanto, da perspectiva de Freire, educação, como uma ação cultural, é relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido. Paulo Freire me concedeu uma entrevista para o mesmo livro (pp. 158-159) na qual ele complementa: “O primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada de consciência. Esse conhecimento existe porque como seres humanos somos ‘colocados’ e ‘dados’, como Gabriel Marcel costumava dizer, os homens são espectadores **com** e **no** mundo. Essa tomada de consciência, no entanto, não é ainda a consciência crítica. Há a intensidade da tomada de consciência. Isto é, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Por essa razão, a consciência crítica implica ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade para uma posição crítica. Através dessa crítica, a realidade passa a ser um conhecido objeto dentro do qual o homem assume uma posição epistemológica: homem procurando conhecimento. Portanto, consciência crítica é um teste de ambiente, um teste de realidade. Como estamos conscientizando, estamos revelando realidade, estamos penetrando na essência fenomenológica do objeto que estamos tentando analisar.

Consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é ‘intelectualista’. Consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, consciência crítica significa consciência histórica.

Em última análise, consciência de classe não é consciência psicológica. Consciência de classe também não significa sensibilidade de classe. Consciência de classe implica prática de classe e conhecimento de classe. Por essa razão, a revolução é também um ato de conhecimento. Não é por outra razão que Lenin enfatiza a importância da teoria revolucionária sem a qual – ele afirma – não haveria revolução.

Finalmente, consciência de classe tem uma forte identidade com conhecimento de classe. Mas conhecimento não se dá naturalmente. Se definirmos

conhecimento como um fato acabado em si mesmo, nós estaremos perdendo a visão dialética que pode explicitar a possibilidade de conhecer. Conhecimento é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. Na verdade, existência individual, mesmo apresentando características singulares, é uma existência social”.

Portanto, educação implica o ato do conhecer entre sujeitos conhecedores, e conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com práxis numa unidade indissolúvel. Nesse ponto, é importante um sumário sobre as **principais características** da análise de Freire:

1. A proposta global de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais e desenvolve-se virtualmente transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento. Em resumo, as afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade.

2. No entanto, para Freire, as questões e problemas principais de educação não são questões pedagógicas. Ao contrário, são questões políticas. Em última instância, o sistema instrucional não modifica a sociedade; ao contrário, a sociedade pode mudar o sistema instrucional. No entanto, o sistema educacional pode ter um papel crucial numa revolução cultural. Para Freire, revolução implica a consciente participação das massas. Pedagogia crítica, como uma práxis cultural, contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Além disso, a revolução em si mesma é uma pedagogia significativa para as massas – Freire tem falado de revolução como uma contínua oficina política.

3. Mas o que pode ser feito antes da revolução? A pedagogia do oprimido de Freire é designada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas. Nesse sentido, é importante enfatizar a distinção proposta por Freire entre “ação cultural” e “revolução cultural”: “Ação cultural é desenvolvida em oposição à elite que controla o poder; em contraste, a revolução cultural ocorre em completa harmonia com o regime revolucionário apesar do fato de que a revolução cultural não deveria ser subordinada ao poder revolucionário. Os limites da ação cultural são determinados pela realidade oprimida e pelo ‘silêncio’ imposto pela elite no poder. A natureza do oprimido conseqüentemente determina diferentes táticas, necessariamente, diferentes das usadas na revolução cultural. Enquanto a ação cultural enfrenta o ‘silêncio’ como um fato exterior e, ao mesmo tempo, como uma realidade interna, a revolução cultural confronta o ‘silêncio’ apenas como uma realidade interna (Paulo Freire, *Cultural Action: A Dialectical Analysis*, Mexico, CIDOC, 1970, caderno de notas 1004, p. 51).

4. A especificidade da proposta de Freire é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe. Freire, seguindo o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, considera a “atividade heurística da consciência como a maior contribuição possível do processo de pensamento”. Nesse sentido, ele vê sua contribuição para o processo de humanização dos seres humanos como uma constante reavaliação das condições “subjetivas” para a práxis revolucionária.

5. É uma pedagogia da consciência. Portanto, essa pedagogia – particularmente em *Pedagogia do oprimido* – enfatiza um aspecto fundamental no processo de organização política das classes sociais subordinadas: os elos entre a liderança revolucionária e as práticas da massa. Eles são expressos num plano genérico – particularmente nos primeiros escritos antes da experiência africana –, próximos à ética política, sem discutir em detalhes os problemas e características do Estado e do partido político revolucionário

6. Finalmente, em termos educacionais, a proposta de Freire é uma proposta anti-autoritária apesar de pedagogia dirigente, onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu “relacionamento horizontal”, que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento “discursivo” mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores. Certamente esse conjunto de conceitos desfaz a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparece como uma prática e ideologia de “contra-hegemonia” dentro das instituições de treinamento de professores.

Nesse sentido, a proposta de Freire, nos anos 60, não se relaciona com o sistema formal de instrução antes da revolução. Ao contrário, desde seu começo, essa proposta evita sugerir mudança dentro da instrução formal marcada pela concentração de máquinas burocráticas. Ao invés disso, muda a referência para o não-formal, sistema menos estruturado. Outra importante característica dessa estratégia é que muitos de seus representantes têm evitado trabalhar com essa pedagogia dentro das instituições do Estado capitalista, preferindo trabalhar profissionalmente em universidades ou em instituições privadas, muitas vezes ligadas às igrejas. Nesse sentido, não foi surpresa ver que, desde que Freire retornou ao Brasil em junho de 1980, ele tem trabalhado na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e nas universidades públicas UNICAMP e Universidade de São Paulo. Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira – que eram membros do Instituto para Ação Cultural (IDAC), fundado por Freire em Genebra, e principais colaboradores de Freire em Guiné-Bissau – também trabalharam, quando de seu retorno

ao Brasil, num projeto de educação popular apoiado pela Arquidiocese de São Paulo (*Jornal da Educação*, Campinas, abril 1980, pp. 3-5, 8-9).

Há alguns argumentos complementares para essa **estratégia**:

1. Freire e educadores progressistas têm originariamente desenvolvido sua proposta nessa área no Brasil (1960-1964), no Chile (1965-1970) e na África.

2. As implicações políticas da educação de adultos excederam aquelas metodologias de instrução formal. Definindo, por exemplo, as “palavras geradoras” a partir das necessidades da comunidade e de seu “universo vocabular mínimo”.

3. Programas de educação de adultos, do ponto de vista dessa filosofia educacional, são mais ligados às necessidades da comunidade e mais sensíveis às suas pressões do que à instrução formal. Portanto, essa “educação popular” deve ser entendida mais como uma forma de educação desenvolvida *pele* oprimido do que *para* o oprimido.

4. Essa educação também possui uma flexibilidade curricular e organizacional que a instrução formal não apresenta.

5. Os resultados da educação de adultos são mais imediatos do que os da instrução formal. Não é necessário esperar 10-15 anos, como é o caso da escolaridade formal das crianças, para a incorporação do “graduado” no mercado de trabalho ou nas atividades políticas.

6. A educação de adultos, nas formações capitalistas sociais periféricas, procura trabalhar principalmente com os despossuídos, aqueles que não têm poder, revelando que o analfabetismo, longe de ser uma “doença social”, é um conseqüência de uma estrutura de classe hierárquica ou de processos históricos violentos como a colonização.

7. Finalmente, a educação de adultos tem mostrado grande importância enquanto instrumento para mobilização política e para a consciência crítica em alguns dos processos de transição para o socialismo, como em Cuba e Nicarágua.

É importante acrescentar que, como a experiência da América Latina demonstra, esta proposta pedagógica só pode ser adotada, no mínimo, num contexto institucional e político liberal-democrata. Obviamente, isso restringe sua aplicabilidade em alguns países do Terceiro Mundo sob regimes despóticos-burgueses. Dessa forma, essa pedagogia pode ser assumida por um partido revolucionário – como parte de sua estratégia educacional num processo de transição social – ou por movimentos sociais baseados em organizações não-governamentais.

A experiência do Partido dos Trabalhadores na administração municipal em São Paulo e o papel de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, com suas novas iniciativas de reforma curricular

democrática, o Conselho de Escolas e o MOVA-SP mostram os limites e possibilidades de uma administração progressista do sistema público.

3. A influência africana

O primeiro contato de Paulo Freire com a África deu-se através de seu envolvimento com a Campanha Tanzaniense de Alfabetização depois de 1970. Ele foi convidado para apresentar seu método de alfabetização no Instituto de Educação Adulta da Universidade de Dar es Salaam e para ajudar a organizar novos projetos experimentais, como o currículo no Curso de Educação Adulta. Infelizmente, há apenas referências dispersas e escassa documentação sobre os experimentos com o método de alfabetização de Freire que poderiam ajudar a avaliar sua experiência na Tanzânia.

28

DIÁLOGO SUL-SUL

No final de 1971, o Professor Paulo Freire, do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), efetuou sua primeira visita à África. Ele foi para a Zâmbia e a Tanzânia onde ele encontrou africanos nos seus grupos de discussão e grupos de estudo sobre vários temas e teve contatos com as pessoas engajadas nos Movimentos de Libertação.

Assim que regressou a Genebra, ele se colocou ao trabalho e escreveu suas impressões e reflexões sobre o que havia percebido. Paulo Freire escreveu em inglês. O inglês não é a sua língua materna. Para aqueles que já fizeram essa experiência e são obrigados a se expressar numa língua que não a sua, será fácil compreender o estilo às vezes inarticulado de Paulo. Para aqueles que nasceram num país anglofônico e cuja língua materna é o inglês, a linguagem do seu relatório pode colocar alguns problemas. Assim, nós vos solicitamos que o leiam com um espírito aberto e de busca, não só por aquilo que vocês poderão aprender a respeito da África, através da percepção de um cristão de uma sensibilidade extraordinária, de um filósofo e de um educador, mas também por aquilo que vocês poderão aprender do pensamento e da linguagem hispano-portuguesa de Paulo, bem como de sua herança e da sua formação latino-americana em geral e brasileira em particular.

É por vezes com pesar que se constata que as relações ecumênicas são feitas do Norte para o Sul e vice-versa. O que Paulo nos está dizendo reflete o autêntico esforço de um diálogo Sul-Sul, isto é, entre a África e a América Latina. Paulo nos diz que sua língua é o “portuñol”, isto é, uma mistura de português com espanhol. Isso mostra que Paulo Freire ultrapassa todas as fronteiras a fim de encontrar os povos na sua cultura. Eu procurei traduzir o pensamento de Paulo Freire a partir do inglês e do francês, procurando ser o mais fiel possível ao seu pensamento tal como ele procurou nos explicar e ensinar quando de sua passagem pela Lumen Vitae, em Bruxelas, quando foi convidado a ministrar um curso sobre a práxis da conscientização (Irmã **Claire-Marie Jeannotat**, do CMI, apresentando um relatório de Freire, em 1972).

Assim, a introdução de Freire à realidade africana, através da Tanzânia, foi uma importante etapa para que, em seguida, ele viesse a ter uma participação mais significativa em Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Paulo Freire tem muitas vezes expressado seu interesse com as experiências de Angola e Moçambique em educação de adultos.

Pequena comunidade pesqueira, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, que escolheu como tema gerador o termo *bonito*, nome de um peixe.

Como codificação, eles fizeram um expressivo desenho da aldeia, com vegetação, casas típicas, barcos pesqueiros e um pescador segurando um bonito. Os alunos estavam olhando essa codificação em silêncio, quando, de repente, quatro deles se levantaram, como se tivessem combinado de antemão, e atravessaram a sala até a parede em que se encontrava pendurada a codificação. Eles a observaram bem de perto. Então, foram até a janela e olharam. Entreolharam-se suspensos e, olhando novamente para a codificação, disseram: “Isto é Monte Mário. É desse jeito e a gente não sabia isso”. (Relatado por Donalddo Macedo, em Literacy: reading the word & the world.)

Em relação a esse trabalho, podemos resumir as diferenças e similaridades mais significativas em comparação com a experiência latino-americana. Na África, o desenvolvimento educacional foi fortemente influenciado pelo processo de descolonização, particularmente porque a estrutura da educação colonial foi diferenciada da educação não-colonial. A educação colonial era elitista. Para as pessoas que tinham acesso, a educação colonial era basicamente um meio de “des-africanização” cultural, particularmente num modo de colonizar mais violento – como o estilo português; um meio de criar um selecionado *corpus* de serventes civis que geralmente, depois de graduarem-se, transformavam-se em empregados de posições medianas do governo dentro da burocracia sob a liderança colonial dos oficiais; um meio de criar um

grupo seleta de elite urbana que apoiaria o projeto dos colonizadores: uma pele negra, máscara branca da burguesia, nas palavras de Frantz Fanon. Em relação a esse aspecto, Freire percebeu, no caso da Guiné-Bissau, seguindo a percepção de Amílcar Cabral, que os intelectuais da burguesia têm apenas essa alternativa: “trair a revolução ou cometer suicídio de classe constituem a real opção da classe média no quadro geral da luta pela libertação nacional” (Paulo Freire, *Pedagogy in Process*, New York, Seabury Press, 1977, p. 16).

No entanto, Freire argumenta que o novo sistema educacional não deve apenas ajudar no suicídio de classe dos intelectuais, mas também impedir que se tornem uma elite na nova sociedade e que uma medida importante é vincular educação e trabalho produtivo, evitando alunos de tempo integral e combinando tempo de estudo com horas de trabalho numa íntima relação com camponeses.

Uma segunda importante diferença é o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção que têm determinado a estrutura de classe e dinâmicas da sociedade. As sociedades africanas diferem das latino-americanas em relação a diversos aspectos. Por exemplo, não há burguesia agrária extensa nas áreas rurais com origens “oligárquicas” – conservando a propriedade dos meios de produção –, comparável ao “coronelismo”, no caso brasileiro, com seus fundamentos “patrimonialistas” e práticas “clientelistas” que têm afetado historicamente a configuração do estado burocrata brasileiro.

Do mesmo modo, não existe um processo de industrialização extensivo que, de certa forma, pudesse permitir o surgimento de uma burguesia industrial nacional com alguns objetivos diferentes – embora secundários – em seu interesse econômico e simbólico oriundos da burguesia agrária, corporações multinacionais, ou da burocracia do Estado – como deve ser, por exemplo, o caso da Argentina, Brasil ou México. Essas diferenças, expressas na luta política, exigiriam estratégias políticas diferentes assim como diferentes níveis de autonomia relativa do Estado na América Latina. Igualmente, a pequena burguesia nas sociedades africanas, embora fortemente ligada ao Estado pós-colonial, não desenvolveu uma cadeia educacional extensiva como nas experiências pós-populistas na América Latina. Em outras palavras, pressões expressivas das classes médias para uma expansão das instituições de educação secundária e superior não estiveram presentes. Isso é compatível com as considerações de Amílcar Cabral de que “em condições coloniais, é a pequena burguesia que é o interior do poder do Estado” (Amílcar Cabral, *Revolution in Guinea*, New York, Monthly Review Press, 1969, p. 69). Os militares, embora tendo um crescente papel intervencionista nas sociedades africanas, não tiveram a mesma importância histórica na constituição do Estado, da nação, como tiveram, por exemplo, na América Latina. Nem a Igreja Católica – outro maior participante na política da América Latina – assegurou o monopólio religioso e a influência cultural que tem na Ibero e Luso-américa.

ENTRE AS TRIBOS NÔMADES DO DESERTO

1985. Uma das aproximadamente 80 classes de povos nômades do deserto do Quênia que seguem o método Paulo Freire.

Meu querido Professor:

Do deserto do Norte do Quênia, um abraço carinhoso. Talvez o senhor não se lembre, mas fui seu aluno e dedicado adepto seu enquanto estava estudando na Europa. Sou um sacerdote missionário (da Consolata) e trabalho com as tribos nômades do deserto do Norte do Quênia na fronteira com Sudão, Etiópia e Somália.

Nos últimos três anos, junto com uma equipe de 8 pessoas, tenho me dedicado ao projeto de implementar as mil coisas que aprendi com o senhor, principalmente um trabalho de conscientização através do *Leadership Training, Famine Awareness and Adult Education*, junto a cinco tribos completamente diferentes inclusive quanto ao idioma. É maravilhoso perceber o imenso bem trazido por suas idéias não somente para nós mas especialmente para os nômades. Neste momento, trabalhamos no deserto com aproximadamente 80 classes que mudam de um lugar para outro conforme as exigências do nomadismo.

É tão lindo que freqüentemente penso que o senhor mesmo não pode imaginar o bem tão grande que proporcionou com suas teorias e seus ensinamentos.

Nesses dias tive a grande felicidade de estar com Nelson Porto, íntimo colaborador de Leonardo Boff, e juntos pensamos como seria maravilhoso se o senhor viesse ao Quênia no próximo ano, para nos transmitir novo entusiasmo, ajudar a nos renovarmos e ao mesmo tempo ver os frutos de todo seu trabalho e reflexão. Seus métodos são usados também em outras partes do Quênia e se não me falham os cálculos,

umas duas mil classes de Educação de Adultos seguem seu Método. Isto sem contar os inumeráveis grupos de jovens e mulheres que se organizam na mesma linha.

Por isso quero transmitir-lhe em nome de todos nós, no Quênia, um ardoroso convite para que venha ao Quênia possivelmente no próximo ano e possa estar conosco durante 15 a 20 dias para algumas palestras e também para passar alguns dias conosco no deserto. Nossa região é chamada de “Berço da Humanidade” devido às recentes descobertas sobre as origens do Primeiro Homem!

Através do portador desta (Nelson Porto), o senhor poderá obter mais informações sobre nós e nosso trabalho. Por ele, peço-lhe que me informe se é possível ou não. Encontraremos uma forma de pagar a viagem de ida e volta e o que mais o senhor considerar justo.

Envio-lhe um grande abraço e espero ansiosamente uma resposta em breve.

Leonel Narvaez Gomez

Diocese de Marsabit (Quênia)

As formações sociais capitalistas na África e na América Latina têm algumas características similares, inclusive o analfabetismo de camponeses. No entanto, os governos pós-coloniais africanos já têm concentrado esforços educacionais em áreas rurais. Na América Latina, em contraste, devido ao processo de urbanização acelerada, crescimento de migrações internas e penetração do “agri-business”, enfim, devido aos efeitos combinados de desenvolvimento irregular de capitalismo, existe um progressivo desequilíbrio entre as áreas rural e urbana. Os analfabetos estão concentrados, em dimensão igual, dentro das áreas rurais e nas periferias das capitais ou cidades metropolitanas. Nesse continente, Paulo Freire teve contato direto não só com o campesinato, mas também com a periferia urbana. Essas experiências se constituíram em fontes primordiais para a elaboração da sua educação problematizadora. Freire tem enfatizado o contraste entre as experiências brasileira e chilena e sua experiência em Guiné-Bissau.

Freire tem argumentado que programas de alfabetização de adultos, entendidos como um ato político e como um ato de conhecimento dentro do processo nacional de reconstrução, só serão bem-sucedidos sob condições de alterações progressiva e radical das relações sociais de produção na sociedade. Freire argumenta que: “Como um educador, eu dou maior ênfase à compreensão de um método exato de saber... Minha grande preocupação é método como meio de conhecimento. Ainda assim, temos que nos perguntar, para saber em favor do quê e, por isso, saber contra o quê; saber a favor de quem?” (Paulo Freire, “Educação: o sonho possível”. In: Carlos Rodrigues Brandão (ed.), *O educador: vida e morte*, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986, p. 97).

Freire argumentará que a conclusão bem-sucedida da campanha de alfabetização e a continuação do processo – a pós-alfabetização – estão

fortemente ligadas à realização progressiva da transição social para o socialismo em Guiné-Bissau.

Nesse ponto, uma das mais ricas sugestões metodológicas de Freire em Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe foi começar os programas de educação adulta nas áreas em processo de transformação ou ter experimentado conflitos-chave, por exemplo, durante a guerra de libertação ou através de tensões e conflitos de classe. Freire argumentava que programas de educação adulta ajudariam a fortalecer a consciência revolucionária das pessoas que participaram da luta de libertação ou que estão comprometidas com o processo de transição para o socialismo e para mudança radical nas relações sociais de produção. No entanto, existe uma demanda para associar, de uma forma mais coerente e sistemática, o processo de alfabetização com o processo de produção e trabalho produtivo – essa foi uma das maiores fraquezas teóricas nos escritos iniciais de Freire.

Essa questão metodológica crucial foi apontada por Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira numa primeira avaliação da experiência de Freire e do grupo do IDAC em Guiné-Bissau: “Entendemos que áreas prioritárias na zona rural devem ser escolhidas à luz de considerações políticas e técnicas. Qualquer população estará mais motivada para programas de alfabetização se tiver participado entusiasticamente na luta de libertação e se tiver acumulado a rica experiência cultural e política que o programa oferece e desenvolve. No entanto, o critério de receptividade política crescendo fora da riqueza de experiência anterior do grupo não é suficiente. Se a campanha de alfabetização vai além de uma celebração do passado e oferece uma abertura direcionada ao futuro, a região escolhida deve estar experienciando o processo de transformação socioeconômica. Esse aspecto parece extremamente importante para nós, porque é questionável se aprender a ler e a escrever corresponde à necessidade real de um camponês que continua a viver e a produzir em formas tradicionais numa área rural. Por outro lado, a alfabetização poderá adquirir maior significado se estiver relacionada à produção de novas técnicas sendo introduzidas numa área particular ou à criação de novas unidades de produção, tais como, por exemplo, cooperativas agrícolas. Em outras palavras, dentro do contexto de um processo de transformação, a alfabetização poderia facilitar ao camponês a aquisição de novo entendimento técnico que é necessário para o projeto ser conduzido e poderia também contribuir para a mobilização política da comunidade, habilitando o camponês a tomar o comando do processo de mudança ao invés de ser simplesmente ‘beneficiário’ passivo de um plano estabelecido e aplicado de fora para dentro da comunidade (Darcy de Oliveira e Rosiska de Oliveira, *Guinea-Bissau: Reinventing Education*, p. 49).

Somando-se a essa “determinação econômica”, uma terceira importante diferença do cenário da América Latina reside em variáveis políticas específicas. Primeiro, a experiência na Tanzânia ofereceu a Freire a oportunidade

de trabalhar dentro do **experimento socialista**, com plano centralizado, com um partido socialista revolucionário e um substantivo interesse em educação adulta como uma real alternativa metodológica para o sistema formal de instrução. A educação adulta na Tanzânia está longe de ser irrelevante: numa população de dezessete milhões de pessoas, o índice de alfabetização em 1966-1967 – quando os programas de alfabetização funcional começaram – era 25-30%; quando esses programas foram avaliados em 1975-1976, o governo declarou que o índice de alfabetização tinha crescido para 75-80%, embora outras fontes tenham declarado que foi de 55-60%.

Essas questões foram enriquecidas com a experiência PAIGC de luta revolucionária em Guiné-Bissau, quando a campanha de alfabetização pareceu ser uma etapa essencial para o processo nacional de reconstrução depois da guerra de libertação, uma experiência comparável à experiência da Nicarágua durante sua própria campanha de alfabetização. Educação adulta era claramente educação política que, como Denis Goulet esclareceu, continha alguns temas politizados tais como a unidade política entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, a proposta de associar os trabalhos manual e intelectual, a responsabilidade de todos os cidadãos em ajudar o PAIGC a criar uma sociedade justa, e assim por diante. Com relação a isso, Freire expressou os resultados contrastantes das primeiras tentativas em Guiné-Bissau: por um espaço de tempo, a campanha de alfabetização foi completamente bem-sucedida entre os militantes do Exército Revolucionário em áreas urbanas de Guiné-Bissau, contudo, a educação adulta básica dirigida à sociedade em geral faliu em seus objetivos fundamentais.

Segundo, outra inovação desse período africano é a opinião entusiasmada de Freire sobre o papel significativo da **liderança carismática** ou líderes políticos revolucionários no processo de transição social para o socialismo, particularmente através de seus escritos, palestras e prática em consciência política de massa e cultura política, por exemplo: Amílcar Cabral em Guiné-Bissau, presidente Julius Nyerere na Tanzânia ou presidente Pinto de Acosta em São Tomé e Príncipe. Esse aspecto é particularmente verdadeiro nas constantes referências dadas por Freire aos escritos de Amílcar Cabral como um teórico marxista revolucionário.

Terceiro, Freire estava consciente da dificuldade de se escolher uma **língua de ensino** para programas de alfabetização; isto é, deveria ser em língua(s) indígena(s) ou deveria ser português. Essa questão, apesar de brevemente analisada, continua relevante – na perspectiva de Freire – para o processo de identidade nacional, particularmente quando: “Embora figuras precisas não estejam disponíveis, aproximadamente 80% da população total de Guiné-Bissau não falam português. A língua franca dos vários grupos étnicos do país é crioulo, uma mistura dos dialetos português e africano” (Goulet, *Looking at Guinea-Bissau*, p. 31). Além disso, crioulo é falado por, aproximadamente, 45% da população e não é uma língua escrita.

**Carta de
MÁRIO CABRAL**

Caro Paulo Freire,

Faz anos que não nos vemos nem trocamos correspondência.

Tive pena do desencontro que não me permitiu revê-lo quando da minha curta estadia no Brasil.

Como sabe, faz anos que deixei a Educação, mas continuo a ter interesse e a seguir em particular a alfabetização, tanto quanto me permitem as novas funções à testa do Comércio e Turismo.

Lembro-me com saudades dos tempos em que, a convite do Governo, a equipe da IDAC, sob sua direção, se deslocou a Bissau pouco tempo após a libertação completa em 1974, para conosco, vivendo o nosso dia-a-dia, refletir sobre a experiência da luta e dela colher os ensinamentos pertinentes ao lançamento de uma campanha de alfabetização.

Não fora a inexistência da codificação do dialeto português na África e o desconhecimento absoluto do português no meio rural estou certo, teríamos tido um grande sucesso, tal era a disponibilidade política e a receptividade popular.

Anos volvidos continuo a pensar que as análises que então fizemos constituem a base de qualquer empreendimento no domínio da alfabetização.

Se o crioulo começa a dispor dos elementos necessários a seu uso no ensino, resta o problema de que o português continua a ser a língua oficial e de ensino.

Diga-me como tem sido a sua vida, a de sua esposa Elsa e da sua família? Que é feito do Miguel e da Rosiska, do Cláudio, do Marcos de quem não tenho notícias há anos?

Aceita esta carta como uma mensagem de saudade e de reconhecimento por um trabalho valioso que você e a sua equipe desempenharam para o meu País. Quem sabe, com mais sensibilidade e mais apoio por parte de quem de direito e a cooperação Sul-Sul teria encontrado na área da formação um domínio promissor.

Até sempre,

Dê notícias,

Mário Cabral

Ministério do Comércio, Pescas e Artesanato
Bissau, 10.06.85

No nível pessoal, é compreensível que Freire, um intelectual sensível, demonstre interesse em questões acerca da língua, tendo re-encontrado sua própria língua materna em Guiné-Bissau, não tão distante do Brasil, dez anos após seu exílio.

Por último, e uma inovação diferente na experiência de Freire na África, é a forte ênfase colocada no processo de pós-alfabetização como indissolivelmente associado à fase de alfabetização. Numa carta aos coor-

denadores dos círculos culturais em São Tomé e Príncipe, Freire enfatizou os seguintes objetivos para esse processo de **pós-alfabetização**:

1. Consolidar o conhecimento adquirido em fases prévias no domínio de escrita, leitura e matemática.

2. Aprofundar esse conhecimento através de sistemática introdução de rudimentos básicos de categorias gramaticais e aritméticas – operações fundamentais.

3. Continuar, de uma forma mais profunda, a “ler” a realidade através da leitura de variados textos e com mais variados e ricos temas.

4. Desenvolver a capacidade para análise crítica da realidade e expressão oral dessa realidade.

5. Preparar os alunos para o estágio seguinte, no qual, devido às necessidades impostas pelo processo de reconstrução nacional, cursos para treinamento técnico – nunca treinamento tecnicista – devem ser criados em diversos setores. Isso é o mesmo que dizer que esses cursos de treinamento de recursos humanos serão desenvolvidos especificamente com uma visão crítica e, através disso, com uma visão global, que se opõe à visão dirigida e alienada, de suas próprias atividades.

O trabalho de Paulo Freire na África tem sido foco de **críticas e controvérsias**. O que se segue é uma breve apresentação e análise do treinamento de alfabetização em Guiné-Bissau.

A fase de planejamento da campanha de alfabetização de massa começou em 1975 e a primeira campanha foi iniciada em 1976 com mais de 200 alfabetizadores organizando círculos culturais em vilas. O treinamento de alfabetização inspirado no método de Freire foi adotado em áreas rurais e na capital de Bissau. Linda Harasim diz que, em 1980, relatórios da Guiné-Bissau começam a reconhecer que os objetivos da alfabetização para reconstrução nacional tinham falhado: de 26.000 alunos envolvidos em treinamento de alfabetização, praticamente nenhum se transformou em funcionalmente alfabetizado.

Em seu estudo, Harasim argumenta que as causas para essa falência da alfabetização foram as seguintes:

1. O subdesenvolvimento das condições materiais da Guiné-Bissau.

2. As condições políticas contraditórias do processo de reconstrução nacional.

3. Algumas suposições não examinadas da teoria e método de Freire, particularmente seu populismo e idealismo ideológico que parecem ter sido compartilhados pela autoridade do partido revolucionário (PAIGC) em Guiné-Bissau.

GUINÉ-BISSAU: DUAS DÉCADAS DEPOIS

Paulo Freire trabalhando com o coordenador de alfabetização do Ministério da Educação de Guiné-Bissau (1976).

Sem dúvida, como milhares de outros jovens latino-americanos de minha geração, soube pela primeira vez desse pequeno país africano através de Paulo Freire e seu livro *Cartas a Guiné-Bissau*, publicado em espanhol em 1977. Nele, Freire que, junto com sua equipe do IDAC, estava assessorando o governo de Guiné-Bissau no campo da alfabetização de adultos, relatava-nos com inocultável emoção o processo vivo de construção desse novo país no momento de sua libertação do colonialismo português e, em particular, o papel preponderante que passava a ter a educação, segunda grande luta de libertação. Jamais poderia imaginar então que, um dia, a vida e o trabalho me levariam a Guiné-Bissau, quase vinte anos depois dessa experiência, e que teria oportunidade de (re)conhecer os lugares que Freire havia descrito e inclusive de trabalhar com algumas das pessoas com quem ele colaborou na ocasião.

Lamentavelmente, é como se de toda aquela experiência não ficasse nada, salvo um sabor amargo de fracasso. Aqueles que participaram de perto da experiência de alfabetização de adultos consideram um erro ter escolhido o português como língua de instrução. Conforme afirmam, poucos aprenderam realmente a ler e escrever. A alfabetização de adultos não tornou desde então a se pôr de pé, e as taxas de analfabetismo continuam sendo muito altas. Um clima de ceticismo e negativismo anula até mesmo a possibilidade de recomeçar a atuar.

Não falta quem atribua a Freire e sua equipe parte da responsabilidade. Mas o livro mesmo se encarrega de desmentir tal apreciação (por acaso Freire o escreveu, entre outras coisas, antecipando-se aos contratempos da memória histórica?). A preocupação em relação à língua de alfabetização é uma constante ao longo do livro.

Duas décadas depois, o sistema educativo em Guiné-Bissau – em em boa parte dos países africanos – continua preso à língua do colonizador. O problema lingüístico, complexo e de enormes repercussões, continua sem ser resolvido. Reconhecer os erros, lamentar os fracassos, não parece, de maneira alguma, suficiente (**Rosa Maria Torres**, equatoriana, pedagoga e lingüista, diretora do Instituto Fronesis, assessora organismos e programas educativos em diversos países. Atualmente trabalha como consultora da UNICEF (New York). Autora de diversos livros, entre os quais *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*).

Por um lado, parece existir uma lista infinita de condições materiais impossibilitando qualquer tentativa de desenvolvimento econômico ou educacional num dos 25 países mais pobres do mundo. Isso inclui baixo nível de produtividade, vilas auto-subsistentes, dispersas e isoladas – Harasim estima que 88% da população total em Guiné-Bissau estão engajadas em agricultura de subsistência –, diferenças culturais, lingüísticas, tribais, étnicas e econômicas, e ausência de unidade política. Por outro lado, exacerbada pelo baixo nível de desenvolvimento de forças produtivas, a tentativa na reconstrução nacional em Guiné-Bissau confrontou alguns dos problemas familiares de qualquer transição para o socialismo no Terceiro Mundo. Harasim explica que dentre os problemas-chave da reconstrução nacional pode-se notar os seguintes: uma crescente burocratização, centralização e ineficiência do aparato estatal; ausência de um quadro de pessoas treinadas e a necessidade de contar com a burocracia colonial que não apoiou a luta do PAIGC; a ação centralizada na capital de Bissau, onde se concentravam 83% dos trabalhadores civis e 55% do investimento total do país, aprofundando, desse modo, a contradição urbano-rural; falência de uma estratégia de desenvolvimento baseada nas fazendas e cooperativas do Estado; e a necessidade de contar com financiamento para o treinamento de alfabetização.

Finalmente, somando-se essas contradições resultantes das pobres condições materiais e dos problemas da reconstrução nacional, a teoria e prática de Freire falharam, não apresentando uma eficiente proposta para alfabetização. Freire é acusado de impor uma visão ocidental num cenário diferente como o de Guiné-Bissau. Harasim argumenta que talvez Freire tenha sido levado a pensar idealisticamente que seu método tem validade universal e é apropriado para qualquer sociedade do Terceiro Mundo – um problema que se deu devido à sua percepção romântica do nível de alfabetização política da população rural de Guiné-Bissau. Juntamente com essas concepções equívocas, o planejamento, a organização da campanha e o método implementado não levaram em consideração a ausência de militantes bem treinados de

Guiné-Bissau que fossem capazes de compreender e implementar a estratégia e o método de alfabetização.

De acordo com Harasim, esse critério político foi considerado com valor original: “A contradição fundamental reside no fato de que o conceito de Freire de ‘política’ foi enraizado nas noções morais e filosóficas e não contém implícito plano prático de ação”.

Na avaliação de Harasim, assumindo uma visão utópica da realidade social e uma instância idealística da educação, Freire superestimou a habilidade dos animadores para implementar o processo de alfabetização e para elaborar material educacional na proporção, qualidade e continuidade adequadas. Em consequência: “A introdução do método de Freire nas condições da realidade guineana resultou num aprendizado mecânico, dirigido, baseado em memorização – exatamente ao que Freire se opunha. A maior parte dos alunos eram incapazes de progredir além das primeiras cinco ou seis palavras no manual; aqueles que foram incapazes de ‘criar’ novas palavras. Mesmo onde havia um alto nível de participação dos camponeses, percebeu-se que após seis meses os alunos eram capazes de ler e escrever, mas quando eram questionados sobre o que eles estavam lendo e escrevendo, a compreensão era nula: eles não podiam entender nada (Linda M. Harasim, *Literacy and National Reconstruction in Guinea-Bissau*” *A critique of the Freirean literacy campaign*, Ph. D. Dissertation, OISE, University of Toronto, 1983, pp. 377-378).

Freire tem apontado as críticas ao seu trabalho na Guiné-Bissau em vários lugares, incluindo suas conversas com Antonio Faundez e Donaldo Macedo. Freire não analisa a questão da economia política de Guiné-Bissau, mas debate o custo do populismo ideológico, enfatizando também a repressão das condições políticas impostas sobre sua prática numa sociedade em transformação social e como isso afetou seu trabalho. Ele faz referências às similaridades entre seu trabalho na África e suas primeiras experiências no Chile e no Brasil, mas a questão central a que ele atribui a falência de seu trabalho em Guiné-Bissau é a seleção da linguagem para o processo de alfabetização.

Revisitando a alfabetização em Guiné-Bissau, Freire argumenta que, como militante intelectual, ele não é um pesquisador típico sob a proteção de um guarda-chuva de “autonomia acadêmica” ou “objetividade científica”. Como um militante intelectual, o que ele não poderia fazer em Guiné-Bissau era “transgredir as limitações políticas do momento. Como um estrangeiro, eu não podia impor minhas propostas na realidade na Guiné-Bissau e nas necessidades determinadas pelos líderes políticos” (Freire e Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, p. 103).

Freire conclui que o PAIGC havia assumido e mudado a decisão inicial dele. Decidiu-se então que a língua da campanha de alfabetização seria o português, língua dos colonizadores (Freire e Faundez, *Por uma pedagogia*

da pergunta, p. 124). Mas, como Freire cedo descobriu, sua sugestão estava fora dos limites políticos impostos em seu trabalho e ele teve que aceitar o português como a língua de instrução, apesar de seu próprio método não ser originariamente designado para a aquisição de uma segunda língua. Freire argumenta sua experiência no processo de alfabetização, atestando que: “Com ou sem Paulo Freire foi impossível conduzir em Guiné-Bissau uma campanha de alfabetização numa língua que não fosse parte da prática social das pessoas. Meu método não falhou, como tem sido falado... A questão deveria ser analisada nos seguintes termos: se seria lingüisticamente viável ou não conduzir campanhas em português em quaisquer desses países. Meu método é secundário para esta análise. Se não é lingüisticamente viável, meu método ou outro método qualquer certamente falhará (Freire e Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, pp. 112-113). É notório que Amilcar Cabral negou como oportunismo cultural quaisquer críticas de sua forte sugestão de adotar português como língua oficial. Para Cabral, português era o único e verdadeiro presente que os colonizadores deram a Guiné-Bissau (Amilcar Cabral, *Análise de alguns tipos de resistência*, Guiné-Bissau, Edição do PAIGC, 1979, pp. 102-105). Freire discorda (Freire e Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, p. 126).

32

AMILCAR CABRAL E CHE GUEVARA

Sugiro àqueles e àquelas que não leram ainda as obras de Amilcar Cabral, sobre a luta de Guiné-Bissau, que o façam. Eu fiquei impressionado com essas obras tanto quanto as de Che Guevara. Além disso, ambos compartilham o respeito mútuo pelo outro. Eu estava em Guiné-Bissau quando os dois se encontraram pela primeira vez. Os dois ficaram em silêncio olhando um para o outro. Eu chamei isso de amor revolucionário. Depois se abraçaram embora Amilcar fosse baixo e Guevara muito alto; os dois compartilham o amor a partir da revolução. E o que é mais interessante: disseram coisas muito semelhantes, como eminentes pedagogos e grandes educadores da revolução (Paulo Freire, *Paulo Freire on Higher Education*, 1994).

4. Reaprendendo o Brasil

Após viver no exílio durante dezesseis anos e retornado em 1980, Freire tentou “reaprender” o Brasil, viajando incessantemente por todo o país, ministrando palestras, publicando e engajando-se em diálogos com estudantes e professores.

Este reaprender o Brasil foi sucintamente resumido pelo próprio Freire quando me contou, num verão californiano na Universidade de Stanford, em julho de 1983, que ele acredita em “ler Gramsci, mas também ouvir o *Gramsci popular* nas favelas. Esta é a razão pela qual eu fico, pelo menos, duas tardes por semana com as pessoas nas favelas”.

Desde 1980, Freire trabalhou como professor na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica e na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, em São Paulo.

Além de seu envolvimento com a **educação superior**, ele criou o “VEREDA – Centro de Estudos em Educação”, reunindo muitas pessoas que trabalharam nos projetos originais da educação popular nos anos 60. Politicamente, Freire colabora com a Comissão de Educação do Partido dos Trabalhadores (um partido socialista-democrático do qual Freire faz parte desde 1979, quando ainda estava em Genebra) e aceitou a posição honorária de Presidente da Universidade dos Trabalhadores de São Paulo – uma instituição financiada pelo Partido dos Trabalhadores e preocupada com o sindicato e a educação política.

Paulo Freire chegando ao Brasil (Campinas, SP), em julho de 1979, depois de 16 anos de exílio, ao lado de Elza e de Madalena.

O fato que marcou mais profundamente Paulo Freire na década de 80 foi a perda de sua esposa, Elza, que faleceu em outubro de 1986. Com o repentino falecimento de Elza, Freire perdeu não apenas sua companhia de existência, amiga e amante, mas também seu otimismo e desejo vitais. Freire casou novamente em 1988, com uma antiga amiga de sua família e aluna, Ana Maria Araújo.

Mais recentemente, com sua nomeação como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, em janeiro de 1989, Freire tornou-se responsável por 662 escolas com 720.000 alunos, do Jardim de Infância à 8ª série, além

de liderar a educação de adultos e o treinamento de alfabetização na cidade de São Paulo, que possui onze milhões e quatrocentas mil pessoas, sendo uma das maiores cidades da América Latina.

Como **Secretário de Educação**, Freire achou uma oportunidade ímpar de implementar sua filosofia de educação em seu próprio país, não como um orientador acadêmico, mas como um ativista político num município governado por um partido socialista. Os objetivos socialistas do Partido dos Trabalhadores, no entanto, devem ser considerados no ambiente da nova reforma democrática e constitucional no Brasil. Freire saiu da Secretaria de Educação em 22 de maio de 1991, mas um de seus colaboradores foi indicado para substituí-lo. Freire aceitou permanecer como um tipo de “Embaixador Honorário” da administração municipal.

33

UMA CONQUISTA DO TRABALHO COLETIVO

Mais uma vez, com imensa alegria, quero compartilhar com todos os educadores e educadoras a minha satisfação frente aos resultados de promoção/retenção dos alunos de 1º. grau da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Já no ano de 1989 conseguimos o mais alto percentual de aprovação verificado nesta década.

Ainda continuamos mantendo o maior índice de aprovação (81,31%) no período 1980-1990. Ou, inversamente, a mais baixa incidência de retenção no conjunto do 1º. grau (18,69%) como mostram a tabela e o gráfico adiante apresentados.

Isto significa que, em relação a 1988, sem esta conquista, 15.420 alunos teriam sido reprovados e seriam candidatos a “evasão” o que, na prática, significa expulsão dos alunos da escola.

Quero sublinhar que o declínio da retenção na rede, como um todo, também foi conquistado nas 1^{as} e 5^{as} séries onde, tradicionalmente, a reprovação é mais acentuada. Observe-se que a 1ª série registrou 25,7% enquanto na 5ª série o índice de reprovação foi 26,7%.

Tenho certeza de que o aumento do índice de aprovação dos alunos, implicando trabalho sério e criterioso, revela a importância social deste resultado. Ao mesmo tempo em que se garante às crianças e jovens o direito a uma boa escolaridade, sem estrangulamentos ocasionados pela reprovação, se possibilita que a escola se abra para novos alunos.

No entanto, os índices de reprovação ainda são altos e precisam ser reduzidos, num esforço de medidas assumidas conjuntamente por todos os educadores desta Secretaria.

Temos, evidentemente, que comemorar este avanço, mais uma vez gostosamente bem-vindo, com todos os educadores que fazem nesta gestão o esforço coletivo de construção de uma nova cara para a escola.

Desejo que no próximo ano possamos mais uma vez compartilhar esta alegria conquistada coletivamente em busca de uma escola de melhor qualidade para as classes populares.

Felicito todas as educadoras e educadores desta rede desejando que o nosso compromisso neste ano traga resultados cada vez mais animadores.

Fraternalmente,

Paulo Freire

São Paulo, 13.03.91

Desde seu retorno ao Brasil em 1980, Freire tem produzido vários livros e artigos “falados” – não traduzidos para o inglês – incluindo seus diálogos com Sérgio Guimarães, Moacir Gadotti e Guimarães, Frei Betto, Adriano Nogueira e Debora Mazza, dentre outros. Apenas seu livro com Faundez foi traduzido para o idioma inglês.

A perspectiva de Paulo Freire sobre o trabalho de alfabetização torna-se relevante para sociedades industriais. Em seu livro com Donaldo Macedo, Freire alerta para uma visão de alfabetização como política cultural, isto é, o processo de alfabetização não deve apenas oferecer leitura, escrita e numeração, mas também ser considerado: “um conjunto de práticas que funciona para fortalecer e enfraquecer as pessoas. De um modo geral, alfabetização é analisada considerando se serve para reproduzir formações sociais existentes ou serve como um conjunto de práticas culturais que promove mudança democrática e emancipatória” (Freire e Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, p. VIII).

Alfabetização, como política cultural, é também mencionada no trabalho de Freire para teoria emancipatória e teoria crítica da sociedade. Portanto, alfabetização emancipatória “é fundamentada numa reflexão crítica no capital cultural do oprimido, transformando-se num veículo pelo qual o oprimido fica equipado com as ferramentas necessárias para reapropriar-se de sua história, cultura e prática da língua” (Idem, *ibidem*, p. 157).

A repercussão do trabalho de Freire na vida pedagógico-acadêmica da atualidade é impressionante e não pode ficar restrita ao processo de alfabetização. A proposta freireana tem sido implementada não apenas em estudos sociais e no currículo da educação adulta, secundária e superior, mas também em diversas áreas tais como o ensino da matemática e física, planejamento educacional, estudos feministas, línguas, psicologia educacional, leitura e escrita crítica, dentre outros. Os diálogos de Freire com Ira Shor tentam formular a *Pedagogia do oprimido*, levando em consideração a problemática da reprodução social no contexto das sociedades industrializadas.

Pode-se argumentar que o trabalho de Freire tem sido, simultaneamente, reinterpretado ou “reinventado”, como Freire diria, em sociedades industrialmente avançadas por aqueles que tentam construir uma nova síntese teórica juntando Freire, Dewey e Habermas. Um notável representante desta agenda é Henry Giroux e sua teoria da resistência em pedagogia e currículo. Além disso, a filosofia política de Freire tem influenciado as perspectivas socialistas-democráticas da educação nos Estados Unidos. Nesse sentido, o trabalho de Ira Shor é exemplar por tentar compreender o poder reprodutivo da instrução, apesar das “guerras culturais” que prevalecem no mosaico dos Estados Unidos, e por apontar as possibilidades de relacionar as lutas norte-americanas com a pedagogia para libertação. Conseqüentemente, o paradoxo aparente é que o ativismo político da alfabetização em sociedades industrializadas é guiado por noções de educação e mudança social desenvolvidas no Terceiro Mundo.

5. Concluindo com a “pedagogia da pergunta”

O passado latino-americano e africano na pedagogia de Freire tem mostrado uma surpreendente unidade de tópicos, temas, pressupostos e metodologias. Isso é possível graças à tendência de Freire em discutir teoricamente sua experiência prática; isto é, a perspectiva de Freire é uma sistematização da prática político-pedagógica: “Sem exceção, cada livro que tenho escrito tem sido um relatório de alguma fase da atividade político-pedagógica na qual estive engajado desde minha juventude” (Freire, *Pedagogy in Progress*, p. 176).

Nessas conclusões finais, partindo de uma pedagogia tão cara a Freire que é a “pedagogia da pergunta”, gostaria também de colocar algumas perguntas ao leitor e direcionar minha atenção para **duas questões essenciais**: Primeira, esta é uma pedagogia pré ou pós-revolucionária? Segunda, em termos gramscianos, um processo dirigido por consciência crítica pode ser ensinado como um processo de contra-hegemonia no bloco histórico? Existem, certamente, muitos outros pontos extremamente relevantes que deveriam ser tratados numa discussão muito extensa e teórica. No entanto, devo restringir-me em minha discussão para oferecer apenas algumas conclusões para questionar, ao invés de responder, os dois tópicos.

Para começar, quais são os fatores políticos que dão forma à educação para a liberdade? Quais são as condições mínimas para começar uma educação para a liberdade? Sob quais condições funcionais podemos prognosticar mudanças metodológicas, didáticas, curriculares e mesmo organizacionais que possam auxiliar no desenvolvimento desta proposta educacional alternativa? Além disso, dada a força da burocracia educacional – localizada particularmente no sistema instrucional – e considerando a propriedade do Estado com relação aos principais meios de produção do conhecimento, este espaço político-pedagógico deveria ser abandonado dentro do sistema educacional e a preocupação maior deveria ser voltada para o sistema informal? Ou, dada a prioridade da luta política, a prática pedagógica é insignificante?

Portanto, assumindo, como Freire faz, que não podemos modificar a sociedade mudando a escola (utopia liberal), é necessário também abandonar as reformas educacionais? Em outras palavras, se o sistema escolar é uma arena de luta nas formações sociais capitalistas, quais são os espaços reais dessa luta? Isto é, os espaços que contribuirão para o processo da organização política do oprimido existem? Ou, paradoxalmente, esses espaços contribuirão para o processo de legitimação do Estado capitalista através de um sistema indulgente do Estado, mas sistematicamente obstruindo seus elos orgânicos com a classe trabalhadora e os movimentos sociais?

Similarmente, mesmo assumindo a utilidade potencial dessa pedagogia num processo de transição social, é possível sustentar esta pedagogia diretiva

e não-autoritária por um longo período de tempo? Ou, ao contrário, a pedagogia de Freire é um tipo de “Jacobinismo” que deveria ser explicada depois da institucionalização da revolução?

Do mesmo modo, considerando a forte ênfase sugerida por essa pedagogia no processo de consciência crítica, como podemos reconciliar o processo de deliberação política aberto por essa pedagogia com o processo de consolidação ideológica de um movimento revolucionário triunfante?

Na mesma linha de raciocínio, enfatizando a importância da consciência crítica, é possível acentuar e, da mesma forma, apoiar práticas espontâneas na política em detrimento do processo de organização política, luta coordenada e política centralizada necessárias para uma revolução bem-sucedida?

A segunda questão é de importância similar. Geralmente falando, a maioria dos autores marxistas tem tratado da análise da educação, da estrutura hierárquica de classe e do domínio ideológico; isto é, eles têm focalizado a educação partindo da perspectiva das classes hegemônicas. O trabalho de Freire, ao contrário, tem mostrado outra perspectiva: a necessidade de redefinir a educação partindo da perspectiva das classes subordinadas. Até certo ponto, existe uma grande coincidência com a fórmula gramsciana de educação, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova cultura, nova *Weltanschauung* (visão do mundo) das classes subalternas.

Esta nova cultura – *Weltanschauung* – deve ser desenvolvida pela classe oprimida e, através de seus intelectuais orgânicos, partindo do seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, as **premissas de Freire** são igualmente importantes:

1. É crucial estudar o processo educacional partindo de dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica – reprodução de relações sociais de produção – e usando a lente das classes subordinadas – educação como forma de construir uma nova hegemonia.

2. Educação é importante para reconstruir a cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular: conhecimento compreendido como um instrumento de luta da contra-hegemonia.

3. Designar práticas educacionais autônomas inseridas nas comunidades urbano-rurais pobres pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido.

4. Finalmente, a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais, na verdade – em termos gramscianos – um rico terreno para desenvolver a liderança de trabalhadores jovens. Nesse sentido, a relevância dada por Freire para a autovigilância epistemológica e política da práxis dos militantes em Guiné-Bissau produz uma nova e importante questão para a

prática política: como esta vigilância deveria ser atingida dentro de um processo revolucionário?

Ainda assim, algumas experiências oriundas de muitos experimentos em educação popular na América Latina – desmanteladas depois de um golpe de Estado e assassinato de certos militantes graças às suas “exposições” – deixaram algumas pessoas perguntando a si mesmas: este programa pedagógico é um projeto possível que pode ajudar no processo de construir uma contra-hegemonia ou, ao contrário, precisa ser visto apenas como um sonho simpático mas impossível? Ou, na verdade, o processo educacional supracitado deveria ser avaliado para descobrir as variáveis que têm que ser controladas para uma *performance* melhor desses programas educacionais? Isso talvez inclua ligar práticas educacionais com um partido revolucionário ou redefinir a importância, a extensão e significados de luta política dentro do sistema educacional e dentro da burocracia capitalista do Estado.

Para responder a todas essas questões é necessário um estudo compreensivo muito além dos limites e possibilidades deste texto. No entanto, é possível concluir que há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire.